

Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung

Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs¹

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch ist eine grundlegende, verbreitete, aber auch umstrittene Arbeitsform in Schule und Hochschule. Mit den folgenden Ausführungen möchte ich zeigen, wie durch historische Reflexion die Problematik dieser Arbeitsform erhellt werden kann. Deshalb habe ich für den Titel die etwas altertümliche Formulierung: „Sokratisches Lehren“ gewählt; ich verweise damit auf eine Diskussion, die im Aufklärungszeitalter eingesetzt hat und deren Erben wir heute sind. Mit dem Begriff „Dialektik der Aufklärung“ stelle ich zugleich einen Bezug zu der gleichnamigen Schrift von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno her. Damit möchte ich verdeutlichen, daß auch methodische Einzelfragen des Unterrichtens ihre philosophische Dimension haben.

Ich beginne mit einem Beispiel aus dem Literaturunterricht, einem Unterrichtsgespräch zu dem folgenden Gedicht von Hans-Jürgen Heise²:

„VORBOTEN

Gesten haben wir
die letzten Wölfe geschossen
Jetzt
ist die Wildnis für immer besiegt
Apfelbäume Rasen
die Welt wird zum Garten

Denken wir

Unterm Haus
nisten sich Feldmäuse ein
Vorbotten
einer neuen Steppe“

Heiner Willenberg von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, mit dem ich in einem Forschungsprojekt zusammenarbeite, hat verschiedene Formen der Behandlung dieses Textes im Unterricht zusammengetragen. In einem neunten Schuljahr hat eine Lehrerin die erste Strophe des Gedichtes mit dem Tageslichtprojektor an die Wand projiziert und dazu folgende Aufforderung geäußert³:

„Ich hab’ euch nochmal so einen Gedichtausschnitt hier aufgelegt und bitte euch, dazu zunächst mal Stellung zu nehmen.“

Von dem Gespräch, das sich an diese Aufforderung anschloß, zitiere ich einen Ausschnitt:

1 Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Universität Augsburg am 31. 1. 1990.

2 Hans-Jürgen Heise, *Einhandsegler des Traums*. Kiel 1989, S.352.

3 Die Aufzeichnung stammt von Heiner Willenberg, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, der zusammen mit Mitarbeitern verschiedene Formen der Behandlung dieses Textes im Unterricht aufgenommen hat.

- Tanja: Das ist so, also die ersten drei Zeilen* (dann) kommt wieder was Neues, das ist die Gegenposition (. . .) jetzt kommt das, was es bewirkt hat
- Michaela: Die letzten Wölfe sind geschossen, jetzt sind sie ausgestorben, es ist besiegt. Er schreibt besiegt, so wie wenn das* wie wenn wir das schon immer bekämpft hätten. Also er schreibt besiegt
- L: Mhm/mhm ich glaub, jetzt hat die Michaela ihren Kopf mit dem Autorkopf verwechselt // Was halten die anderen davon? // Er schreibt besiegt, obwohl er meint, daß es nicht gut sei
- Oliver: Ja, bei ihm stehen die Wölfe für was Böses // Also so kommt's mir jedenfalls vor
- L: Vielleicht können wir das noch ein bißchen ausfalten, was der Oliver da anregt? (Schreibt an die Tafel „Wölfe“, darunter „Böses, Wildnis“)
- S: Er schreibt ja dann, die Welt wird zum Garten, also ohne Wölfe, da ist es kein Paradies mehr
- L: (schreibt an die Tafel „Garten“, darunter „Paradies“)

Der Ausschnitt zeigt, wie heute überwiegend Literaturstunden erteilt werden. Die Arbeitsform ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch: Die Unterrichtende doziert nicht, sondern regt die Schüler an, sich selbständig mit einem Text auseinanderzusetzen. Mit ihren Impulsen und Fragen aber steuert sie den Unterricht so, daß dasjenige Unterrichtsergebnis herauskommt, das sie geplant hat. Im vorgeführten Beispiel wird das Ergebnis im Tafelbild greifbar, das die Lehrerin während des Gesprächs entwirft. Dabei entsteht der Eindruck, die Schüler hätten selbst die Problemzusammenhänge und das Ergebnis entwickelt. Das freilich ist mehr Schein als Wirklichkeit, was sich am vorliegenden Beispiel auf fast entlarvende Weise zeigt: Die Lehrerin setzt das Wort „Paradies“ unter das Wort „Garten“, dabei hatte die Schülerin gesagt: „Er schreibt ja dann, die Welt wird zum Garten, also ohne Wölfe, da ist es kein Paradies mehr.“ Für die Schülerin ist offensichtlich die Welt mit den Wölfen das Paradies. Die Lehrerin hat die Schülerin falsch verstanden – der Grund dürfte darin liegen, daß sie sich selbst eine andere Deutung des Gedichts zurechtgelegt hatte. Sie interpretiert das Unterrichtsgeschehen um, damit es in ihr Konzept paßt. Es zeigt sich hier in übersteigerter Form das Grundproblem des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs: Es täuscht eine Selbständigkeit in der Erarbeitung vor, dabei sind die Schüler am Gängelband des Lehrers, der mit mehr oder weniger subtilen Mitteln den Unterrichtsverlauf auf das erwünschte Ergebnis hinlenkt. Das Erstaunliche ist immer wieder, wie sich die Schüler diese Lenkung auch dann ohne Einwand gefallen lassen, wenn der Lehrer ihre Worte uminterpretiert. Ihnen genügt es, etwas beigetragen zu haben, was der Lehrer brauchen kann. Den Anspruch, daß ihre Äußerungen so verstanden werden, wie sie gemeint sind, erheben sie meist überhaupt nicht mehr.

Das Beispiel mag kraß erscheinen; die genaue Analyse von transskribierten Unterrichtsprotokollen zeigt aber, daß solche Umdeutungsprozesse von Schüleräußerungen durch den Lehrer alltäglich sind und in einem Maße vorkommen, das den Beteiligten überhaupt nicht bewußt ist. Deshalb löst das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das, wie Erhebungen zeigen, die überwiegende Unterrichtsmethode im Unterricht heute ist, bei denjenigen, die sich didaktisch damit beschäftigen, ein tiefes Unbehagen aus. In der neueren Literatur zur Methodik hat es eine schlechte Presse. Günter Dahms schreibt in seinem Band „Nachdenken im Unterricht“: „Die Lehrerfrage [. . .] verhindert [. . .] nachhaltiges Beschäftigtsein mit den Sachen.“⁴ Jochen und Monika Grell schreiben in ihren „Unterrichts-Rezepten“:

4 Günter Dahms, *Nachdenken im Unterricht*. Königstein/Ts. 1979, S. 150.

„Die Erarbeitungsmethode hat den Effekt, daß die meisten Schüler nicht nur nichts wissen, sondern daß sie es obendrein auch nicht behalten können.“⁵ Und Hilbert Meyer in seinen „Unterrichtsmethoden“: „Das gelenkte Unterrichtsgespräch ist ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleierns Handlungsmuster.“⁶ Ich will hier nun nicht theoretisch das Für und Wider diskutieren und auch nicht eine empirische Untersuchung über die Effektivität des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs anstellen, sondern historisch zurückfragen nach den Ursprüngen der Methode, ausgehend von der Überzeugung, daß die Erkenntnis der Genese eines Problems uns für die Bewältigung in der Gegenwart hilfreich sein kann.

Die Frage nach den Ursprüngen des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs führt ins Zeitalter der Aufklärung. Die aufklärerischen Pädagogen fanden eine Schule vor, in der der Unterricht fast nur aus Vortrag, Diktat und Abfragen von Erlerntem bestand. Gegen diese Lehrverfahren richteten sie ihre Kritik: Ein solcher Unterricht bewirke, daß oft derjenige der Beste sei, der einem dummen Papagei am nächsten komme.⁷ So z. B. die Argumentation von Johann Georg Sulzer, der bereits 1748 in seinem „Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder“ dem herkömmlichen Unterrichtsverfahren „die sokratische Lehrart“ gegenüberstellte:

„Die sokratische Lehrart aber besteht darin, daß man den Menschen immer durch seine eigenen Empfindungen führt, ihn immer selber denken und urteilen läßt und nur zusieht, daß man ihm die rechte Materie an die Hand gibt und verhütet, daß er nicht falsch urteile. Diese Art zu lehren verdient mit Recht den Namen der Hebammenkunst der Gedanken, weil der Lehrer einem jeden Gedanken in der Geburt aufhilft, daß er deutlich an den Tag kommt.“⁸

Die sokratische Maieutik oder Hebammenkunst dient den Aufklärern als Modell dafür, wie anstelle des mechanischen Lernens eine „Erweckung der Geisteskräfte“ bewirkt werden kann. Während sich im traditionellen Katechismus die Heranwachsenden dogmatisches Wissen durch Frage und Antwort aneigneten, sollte die sokratische Lehrart die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit fördern. Damit legten die Aufklärer die Grundlage sowohl für den Bildungsbegriff, wie er dann im Neuhumanismus weiterentwickelt wurde, als auch für ein methodisches Verfahren, das bis heute unser Unterrichten bestimmt.

Die sokratische Lehrart wurde in der Folge vor allem von den Philanthropen vertreten. In welcher Konsequenz das geschah, läßt sich an Karl Friedrich Bahrdt, dem engagierten Aufklärer, kritischen Theologen und philanthropischen Pädagogen zeigen. In seinem „Philanthropischen Erziehungsplan“ (1776) lesen wir:

„Der Sokratiker rechnet es sich zur Sünde, seinem Lehrlinge seine Urtheile und Überzeugungen aufzudringen: und das geschieht allemal, wann man etwas, das der Lehrling nicht wußte, geradezu sagt. Denn sobald ich ihm sage ‚das ist; das ist nicht‘ so ist er schon gewohnt, ohne weiter nachzudenken, die Behauptung des Lehrers für Wahrheit zu halten. [...] der Sokratiker drängt nichts auf. Jeder Knabe,

5 Jochen und Monika Grell, *Unterrichts-Rezepte*. München 1979, S. 61.

6 Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden II*. Frankfurt a. M. 1989, S. 287.

7 Johann Georg Sulzer, *Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens*. Berlin 1780; vgl. Hermann Helmers, *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart 1970, S. 127.

8 Willibald Klinker (Hrsg.), *Sulzers Pädagogische Schriften*. Langensalza 1922, S. 103.

schon das Kind von fünf Jahren, muß selbst denken, selbst folgern, selbst erfinden, und selbst auf seine Begriffe und Sätze kommen [. . .]“⁹

In der grundlegenden pädagogischen Enzyklopädie der Aufklärung, der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, schreibt Joachim Heinrich Campe:

„nie mache man aus dem, was mit dem Verstande erkannt und beurtheilt werden soll, eine Sache des Gedächtnisses!“¹⁰

Bei Kant heißt es dann in den „Vorlesungen zur Pädagogik“:

„Bei der Ausbildung der Vernunft muß man sokratisch verfahren. [. . .] Doch muß man überhaupt dahin sehen, daß man nicht Vernunftkenntnisse in sie [die Kinder] hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraushole.“¹¹

Wenn man die Intentionen, die die Aufklärer mit der sokratischen Methode verbanden, mit dem Unbehagen vergleicht, das uns heute beim fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch befällt, ergibt sich eine paradoxe Situation: Mit der Propagierung der sokratischen Methode traten die Aufklärer gerade an gegen einen Unterricht, der den Heranwachsenden keinen Raum zur Entfaltung, zur Selbsttätigkeit, zum eigenen Denken gab. Wie ist es zu erklären, daß eine Methode, die unter dem Anspruch, die Entfaltung der Verstandeskräfte der Heranwachsenden zu fördern, in den schlechten Ruf eines gängelnden Verfahrens geraten ist? Dieser Frage gehe ich im folgenden ein Stück weit nach.

Zunächst mag ein Blick auf die eigene pädagogische Praxis der Aufklärer interessant sein. Das anschaulichste und populärste Beispiel aus jener Epoche, an dem wir das sokratische Verfahren verfolgen können, ist Campes Umarbeitung von Defoes „Robinson Crusoe“. In seinem „Robinson dem Jüngeren“ (1779), wie er seine Fassung betitelt hat, erzählt Campe nicht einfach nur die Geschichte des Helden, sondern bettet die Erzählung in eine Rahmenhandlung ein: Ein Vater erzählt im großen Familienkreis, zu dem auch Pflegekinder gehören, die Erlebnisse des Robinson und unterbricht seine Erzählung immer wieder durch Gespräche mit den Zuhörenden. Diese Gespräche haben belehrenden, erziehenden Charakter, sie werden in sokratischer Form gemäß den pädagogischen Intentionen der Aufklärer geführt. Wie sie ablaufen, soll die folgende Passage aus dem Anfang des Romans zeigen. Es geht um die glückliche Errettung Robinsons vom Schiffbruch, bei dem alle Gefährten umkamen. Der erzählende Vater wird von einem zuhörenden Jungen, dem Pflegekind Johannes, mit einer Frage unterbrochen:

„Johannes: Aber warum mochte Gott auch wohl den Robinson allein erretten, da er die andern Leute alle ertrinken ließ?

Vater: Lieber Johannes, bist du wohl im Stande, jedesmahl die Ursachen einzusehen, warum wir Erwachsene, die wir euch herzlich lieben, dies oder jenes mit euch vornehmen?

Johannes: Nein!

Vater: Zum Exempel neulich, da es ein so schöner Tag war und wir alle gern eine Lustreise nach den Vierlanden gemacht hätten, was that ich da?

9 Karl Friedrich Bahrdt, Philantropischer Erziehungsplan. Frankenthal²1777, S.84.

10 Joachim Heinrich Campe, Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, Teil 5. Neudruck Vaduz 1979, S.52.

11 Immanuel Kant, Werke, hrsg. v. E. Cassirer, Band VIII. Nachdruck Hildesheim 1973, S.488.

- Johannes: Ja, da musste der arme Nikolas zu Hause bleiben, und wir andern mussten nach Wansbek, und nicht nach den Vierlanden gehen.
- Vater: Und warum war ich denn so hart gegen den armen Nikolas, daß ich ihn nicht mit lassen wollte?
- Nikolas: Ach! ich weiß noch wohl! Da kam bald unser Bromlei und hohlte mich ab zu meinen Eltern, die ich lange nicht gesehen hatte.
- Vater: Und machte dir das nicht mehr Freude, als eine Lustreise nach den Vierlanden?
- Nikolas: O viel, viel mehr!
- Vater: Ich wusste vorher, daß Bromlei kommen würde, und deswegen gebot ich dir, zu Hause zu bleiben. – Und du, Johannes, wen trafst du in Wansbek an?
- Johannes: Meinen lieben Vater und meine liebe Mutter, die auch da waren.
- Vater: Auch davon hatte ich Nachricht, und deswegen wollte ich daß ihr dasmal nach Wansbek und nicht nach den Vierlanden reisen soltet. Meine Einrichtung wollte euch Allen damals gar nicht zu Kopfe; denn ihr wusstet meine Ursachen nicht. Aber warum sagte ich euch die nicht?
- Johannes: Um uns eine unerwartete Freude zu machen, wenn wir unsere Eltern zu sehen kriegten, ohne daß wir es vorher gewusst hatten.
- Vater: Ganz recht; – nun, Kinder, meint ihr nicht, daß der große liebe Gott seine Kinder, die Menschen alle, eben so lieb hat, als wir euch haben?
- Gotlieb: O noch wohl lieber!
- Vater: Und wißt ihr nicht schon längst, daß Gott alle Dinge viel besser versteht, als wir armen blödsichtigen Menschen, die wir so selten wissen, was uns eigentlich gut ist?
- Johannes: Ja, das glaub ich! Gott ist ja auch allwissend und weiß alles, was künftig ist; das wissen wir nicht!
- Vater: Da also Gott alle seine Menschen so väterlich liebt, und da er zugleich so weise ist, daß er allein weiß, was uns immer gut ist: sollte er dan wohl nicht auch immer alles aufs Beste mit uns machen?
- Gotlieb: O ja, ganz gewiß!
- Vater: Aber können wir wohl immer die Ursachen einsehen, warum Gott dies oder jenes so und nicht so mit uns macht?
- Johannes: Da müssten wir ja auch eben so allwissend und alweise, als er, sein!
- Vater: Nun, lieber Johannes, hast du jetzt Lust, deine vorige Frage noch einmal zu thun?
- Johannes: Welche?
- Vater: Die: warum Gott den Robinson allein errettet, und die Andern alle habe ertrinken lassen?
- Johannes: Nein!
- Vater: Warum nicht?
- Johannes: Weil ich jetzt einsehe, daß es eine unverständige Frage war.
- Vater: Warum eine unverständige?
- Johannes: Ja, weil Gott am besten weiß, warum er etwas thut, und weil wir das nicht wissen können!¹²

Auf die Frage von Johannes gibt der Vater nicht einfach eine Antwort, vielmehr läßt er dadurch, daß er seinerseits Fragen stellt, das Kind selbst die Antwort finden. So wird, im Sinne Campes, das selbsttätige Denken des Kindes geschult. Aber mehr noch als beim eingangs zitierten Beispiel aus dem heutigen Literaturunterricht erscheint hier das Fragearrangement, das zur Selbsttätigkeit hinführen soll, zugleich als eine subtile, aber um so wirkungsvollere

12 Joachim Heinrich Campe, Robinson der Jüngere, hrsg. v. Alwin Binder und Heinrich Richartz. Stuttgart 1981, S. 47 f.

Form der Gängelung. Denn natürlich steht schon von vorneherein fest, was die Antwort auf die Frage von Johannes ist, und das Gleis, das zu dieser Antwort führt, wird durch die väterlichen Fragen so unausweichlich gelegt, daß die eigene Denktätigkeit nichts anderes als ein Nachvollzug dessen ist, was der Erzieher dem Zögling in den Mund legt. Nun könnte man das Problem einfach damit abtun, daß Theorie und Praxis, wie so oft, auseinanderfallen und die Philanthropen es halt einfach noch nicht geschafft hätten, für ihr Konzept das Verfahren richtig anzuwenden. Die Paradoxie aber, so meine ich, liegt tiefer, sie liegt im Anspruch der aufklärerischen Pädagogik selbst begründet. So lange es Unterricht und Erziehung nur darauf abgesehen hatten, den Heranwachsenden Wissen und Normen zu vermitteln, geriet das lernende und zu erziehende Individuum nur als leeres Gefäß in den Blick, in das man etwas hineingießen will. Der Anspruch der aufklärerischen Pädagogik aber bedeutet, daß Unterrichtende und Erziehende das Empfinden, Denken und Urteilen der Zöglinge formen sollen. Man kann sagen, die aufklärerische Pädagogik greife in das Innere des Heranwachsenden hinein. Sie will ihm nicht nur ein äußerliches Wissen vermitteln, sondern seine Seelen- und Geisteskräfte zur Entfaltung bringen. Dieser Anspruch ist doppelgesichtig: Der Pädagoge nimmt den Heranwachsenden als individuelles, selbsttätiges Wesen wahr und mischt sich zugleich in seine Entwicklung ein. Das sokratische Lehrgespräch ist die vielleicht deutlichste Ausdrucksform dieses ambivalenten Tatbestandes. Es zeigt sich hier die Dialektik der Aufklärung, die Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in bezug auf das neuzeitliche Verhältnis zur natürlichen Umwelt wie folgt beschrieben haben:

„Die Aufklärung verhält sich zu den Dingen wie der Diktator zu den Menschen. Er kennt sie, insofern er sie manipulieren kann. Der Mann der Wissenschaft kennt die Dinge, insofern er sie machen kann.“¹³

Nach aufklärerischer Überzeugung kann „der Mensch nur Mensch werden durch Erziehung“ – so die berühmte Aussage von Kant in seinen „Vorlesungen über Pädagogik“¹⁴; der aufklärerische Pädagoge ist in der Konsequenz dieser Aussage der Macher des Menschen. Nicht nur um äußere Abrichtung der Heranwachsenden geht es ihm, sondern er muß, wenn er die Selbsttätigkeit als pädagogisches Ziel setzt, den Geist des Menschen zu seinem Objekt machen. Auf's Schärfste zugespitzt heißt dieser dialektische Zusammenhang: Indem die Aufklärung zur Mündigkeit des Menschen erziehen will, muß sie den Menschen, den sie vorfindet, für unmündig erklären. Mit der Setzung des einen Begriffs, der Mündigkeit, ist zugleich sein Gegenteil gesetzt; und dies nicht nur im theoretisch-logischen Sinne, sondern ganz konkret im Verhalten zu den Heranwachsenden. Weil die aufklärerischen Erzieher die Heranwachsenden mündig machen wollen, behandeln sie sie wie Unmündige. Dieser dialektische Umschlag ist bis in die Feinstruktur des sokratischen Lehrverhaltens hinein zu beobachten: Dadurch daß der Lehrer zum Fragenden wird, tut er so, als sei er nicht der Besser-Wissende; er nimmt die untergeordnete Position des Auskunft-Heischenden ein, aber das ist nur Schein. Gerade mit der Frage übt er – oft ohne daß er es selbst will – seine subtile Herrschaft über den Geist des ihm Anvertrauten aus. Genauso, wie die Menschheit dadurch, daß sie Fragen an die unergründliche Natur stellte, die Naturgesetze in den Griff bekommen hat und damit zur Herrschaft über die Natur gelangt ist, ist die sokratische

13 Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M. 1971, S. 12.

14 Kant, *Werke*, S. 459.

Frage das Mittel, über den Befragten Herrschaft auszuüben. Stellen wir uns kurz vor, wie wir als Erwachsene uns gegenüber dem Fragen verhalten: Wenn ich jemanden um eine Auskunft bitte und entsprechenden Bescheid bekomme, fühle ich mich nicht in meiner Freiheit angetastet. Ganz anders aber wäre meine Empfindung, wenn nun plötzlich mein Gegenüber begänne, mit Fragen die Antwort, die ich haben möchte, aus mir herauslocken zu wollen. Das empfände ich als Zumutung, denn es erweckt den Eindruck, ich müßte selbst das Wissen finden und es sei sozusagen ein Defizit, wenn ich es nicht selbst erlangen könne. In dieser Weise aber verfährt die sokratische Lehrmethode.

In der zitierten Stelle aus Campes Robinson wird die Ambivalenz von Mündigkeit und Unmündigkeit auch auf der inhaltlichen Ebene deutlich: Die Erkenntnis, die die Kinder gewinnen sollen, besteht darin, daß Gott alles am besten weiß; dem Menschen wird sein Nicht-Wissen vorgeführt, eine sokratische Erkenntnis sozusagen, freilich umgedeutet im Hinblick auf die umfassende göttliche Vorsehung. Wo bleibt da, so fragt man sich, noch der Raum für Selbsttätigkeit? Und wie Gott, so handelt auch der unterweisende Vater, der in weiser Voraussicht den Nikolas nicht auf die Lustreise mitgenommen hatte. Damit ergibt sich eine Parallele zwischen dem Inhalt des Gesprächs und dem sokratischen Verfahren; genauso wie die Kinder in dem besprochenen Vorfall zunächst im Ungewissen gelassen worden waren, warum sie nicht auf den Ausflug mitgehen durften, und erst dann erkannten, was der Grund für diese Entscheidung des Vaters gewesen war, ist auch das Gesprächsverhalten strukturiert: Der fragende Vater gibt sein Wissen nicht gleich weiter, er hält es zurück, damit die Kinder selbst die Erkenntnis gewinnen, aber gerade durch dieses Zurückhalten behält er einen Wissensvorsprung und gewinnt die Macht, mit der Unwissenheit der ihm Anvertrauten manipulierend umzugehen. – Wir haben uns, so meine ich, zu fragen, ob wir, wenn wir in Schule und Hochschule fragend-entwickelnd vorgehen, nicht auch heute noch nach dem gleichen Muster verfahren.

Bevor ich aber das Zeitalter der Aufklärung verlasse, möchte ich noch auf drei zusätzliche Aspekte eingehen, die eng mit dem dialektischen Zusammenhang von Mündigkeit und Unmündigkeit zusammenhängen. Es ist erstens das Problem der Disziplinierung, zweitens das Problem der Rationalisierung und drittens das Problem der Künstlichkeit.

Zur Disziplinierung:

In der sokratischen Lehrart sollen die Zöglinge die Erkenntnisse selbsttätig gewinnen. Aber dadurch, daß die Erkenntnisgewinnung am Leitfaden der Fragen erfolgt, entsteht ein Zwang des genauen Zuhörens und Mitvollzugs. Der Lernende muß im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch jeden Schritt mitbekommen, wenn er zur abschließenden Erkenntnis gelangen will. Seine Vorstellungen, sein Empfinden, sein Denken, selbst seine körperliche Haltung muß er dem fragend-entwickelnden Erkenntnisgang unterwerfen. Die Methode, die die Selbsttätigkeit wecken will, ist deshalb zugleich ein Instrument äußerster Disziplinierung. Wir können ja auch im heutigen Unterrichtsalltag feststellen, daß kaum eine andere Unterrichtsmethode so auf Disziplin angewiesen ist wie das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch.

Zur Rationalisierung:

Ich knüpfe noch einmal an Campes „Robinson“ an. Das Vorgehen des erzählenden Vaters bewirkt, daß die Geschichte nicht einfach genossen und erlebt werden kann. Dies wäre in

der Tat für Campe ein gefährliches Sichhingeben an die Lektüre, das die Selbsttätigkeit abtötet. Deshalb unterbricht der Erzähler den Erzählablauf immer wieder, er blockt, so würden wir in heutiger Terminologie sagen, Imagination und Identifikation ab und regt ein Nachdenken an, das Gefühle und Vorstellungen kontrollieren soll. Genauso unterbrechen wir mit dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch den Fluß des Erlebens und setzen Reflexion in Gang. Obschon die sokratische Methode gegen die – ich verwende wieder einen hegelianischen Begriff – entfremdende Wirkung eines bloß wissensorientierten Unterrichts angetreten ist, bewirkt sie auf einer anderen Ebene eine um so tiefer greifende Entfremdung, nämlich die von der eigenen Unmittelbarkeit. Bei der zitierten Textstelle aus Campes Robinson wird durch die vom Vater induzierte Erkenntnis das natürliche Empfinden, etwa das Mitleid mit den umgekommenen Seeleuten oder der Zorn gegen die Ungerechtigkeit Gottes, wegrationalisiert. Die Aufklärer, insbesondere die Philanthropen, waren keine reinen Rationalisten, denen die Seelenkräfte des Menschen nicht wichtig gewesen wären, im Gegenteil; aber gerade dadurch, daß sie das Empfinden des Menschen didaktisch in den Griff bekommen wollten, trugen sie Entfremdung in den Menschen hinein. Denn die Empfindungswelt durfte nun nicht mehr ungebunden und frei sein, sie sollte, mit Hilfe der vernünftigen Argumentation, veredelt werden. Die Freudsche Tiefenpsychologie und die neueren kulturanthropologischen Forschungen von Norbert Elias bis Michel Foucault haben uns gezeigt, daß es sich bei dieser Verlagerung äußerer Kontrolle in innere Selbstkontrolle nicht nur um ein epochenspezifisches Problem, sondern um einen Aspekt des Zivilisationsprozesses der Menschheit überhaupt handelt.

Zur Künstlichkeit der Gesprächssituation:

Das Grundprinzip des sokratischen Lehrens besteht darin, daß der Lehrende das, was er vermitteln will, nicht einfach sagt, sondern daß er sein Wissen zurückhält und durch Fragen, die für ihn selbst keine Fragen sind, den zu Belehrenden zu eigenen Erkenntnissen hinführt. Damit entsteht ein besonderer Typus von Kommunikation, bei dem der Belehrende sich völlig anders verhält als in natürlichen Gesprächssituationen. Das ist vor dem Hintergrund der aufklärerisch-philanthropischen Pädagogik wiederum ein dialektischer Umschlag; denn die Philanthropen waren angetreten unter dem Anspruch, eine natürliche Erziehung zu praktizieren. Die Natur, so die Philanthropen, belehre den Menschen nicht, sie lasse den Menschen Entdeckungen selbst machen. Deshalb ist auch der „Robinson“ zum Inbegriff des aufklärerischen Erziehungsbuches geworden: Robinson muß die ganzen Errungenschaften der Zivilisation neu entdecken und entwickeln, er lernt durch Selbsttätigsein. Die philanthropischen Aufklärer wollten ein solches selbsttätiges Lernen auch in der modernen zivilisatorischen Welt praktizieren, sie entwickelten dazu (u. a.) die sokratische Methode; die Konzeption einer natürlichen Erziehung war ihnen aber nur möglich um den Preis einer unnatürlichen Gesprächssituation. Die künstlich hergestellte Natürlichkeit behält den Makel der Künstlichkeit.

Ich schließe damit meine Bemerkungen zum Zeitalter der Aufklärung ab. Der dialektische Umschlag von emanzipativem Anspruch in geistige Gängelung, von Freiheit in Disziplinierung, von Natürlichkeit in Künstlichkeit und vom Anspruch, alle inneren Kräfte zu entwickeln, in hergestellte Selbstentfremdung ist ein Erbe des pädagogischen Jahrhunderts, das uns heute noch betrifft. Bevor ich aber einiges zur heutigen Situation sage, möchte ich ganz knapp die weitere Geschichte der sokratischen Methode skizzieren. Die philanthropischen

Aufklärer praktizierten die sokratische Lehrart vor allem in privaten Erziehungsinstituten, zum Teil auch in der Privaterziehung. Auch in dieser Hinsicht hat Campes „Robinson“ zeichenhaften Charakter: Das sokratische Lehren ist aus dem mehr privaten Lehr- und Erziehungsgespräch entwickelt worden. Der Pädagoge, der die Methode dann für die Volksschule populär machte, war Gustav Friedrich Dinter. Er nannte die Methode die „entwickelnde oder sokratische Katechisation“; in seiner 1818 erschienenen Schrift „Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik“ hat er sie ausführlich dargestellt. Die Herkunft der Methode aus der Privaterziehung ist noch spürbar. „Die sokratische Katechisation“, so schreibt er, „knüpft das Band der Vertraulichkeit und Liebe zwischen Lehrer und Lehrling fester. Fast vergessen sie in den seligen Stunden dieser Unterredungen ihr bestimmteres Verhältnis und sind gemeinschaftlich forschende Freunde, Vater und Kind“¹⁵. Aber zugleich ist bei Dinter zu beobachten, daß die sokratische Lehrart durch die stärkere schulische Methodisierung zu einem rigideren Frage- und Antwortspiel wird. Das ist das Schicksal, das auch die weitere Geschichte der Methode im 19. Jahrhundert bestimmt. Noch ganz getragen von aufklärerisch-liberalen Ideen erscheint die sokratische Lehrart bei ihrem nächsten wichtigen Vertreter, Adolph Diesterweg, der sie als „heuristisch-entwickelnde Methode“ der „dogmatischen“ gegenüberstellt. Gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts wird die sokratische Lehrart immer seltener zustimmend erwähnt; zur aufkommenden Idee einer Nationalbildung paßte eine Pädagogik, die es auf Selbstentwicklung und Selbsttätigkeit abgesehen hat, nicht; in der großen „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ wird eine solche Erziehung von W. Thilo als Erziehung zum „Selbstgenuß“ diskriminiert.¹⁶ Als enggeführte Frage-Antwort-Methode lebte die sokratische Lehrart allerdings, weitgehend losgelöst von den ursprünglichen Intentionen, vor allem bei den Herbartianern fort. Die am Jahrhundertende gebräuchlichen „Präparationen“ als Muster eines zielstrebig entwickelnden Frageunterrichtes zeigen, was aus dem Ansatz geworden war. In den sogenannten „erwarteten Schüleräußerungen“, die wir noch heute gelegentlich bei Lehrprobenentwürfen finden, haben wir ein Überbleibsel jener Praxis.

Am Anfang unseres Jahrhunderts allerdings schlug die Entwicklung um. Die Reformpädagogen sagten dem fragend-entwickelnden Unterricht den Kampf an, und zwar zum Teil gerade mit den Argumenten, mit denen die Aufklärer die sokratische Lehrart eingeführt hatten. So sagt Hugo Gaudig in seinen „Didaktischen Präludien“ von 1909: „Sonach ist die Frage des Lehrers der ärgste Feind der Selbsttätigkeit“¹⁷. Er vermöge, so führt Gaudig in der gleichen Schrift ferner aus, „an eine Gesundung unseres deutschen Schulwesens nicht eher zu glauben, ehe nicht der Despotismus der Frage gebrochen ist“¹⁸. Für die weitere Diskussion sind dann einerseits die Anregungen der Arbeitsschulbewegung wichtig geworden, andererseits das freie Unterrichtsgespräch, wie es Berthold Otto und sein Schüler Johannes Kretschmann in den zwanziger Jahren propagierten. Beim freien Unterrichtsgespräch wird nicht nur der Verlauf, sondern auch die Themenwahl weitgehend von den Schülern bestimmt. Der Nationalsozialismus bereitete dem freien Unterrichtsgespräch ein abruptes

15 Gustav Friedrich Dinter, *Ausgewählte Pädagogische Schriften*, hrsg. v. F. Seidel, Band 1. Langensalza 1887, S. 373.

16 W. Thilo, *Methode*. In: *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, hrsg. v. K. A. Schmid, Band IV. Gotha 1881, S. 712–724, S. 717.

17 Hugo Gaudig, *Didaktische Präludien*. Leipzig 1909, S. 14.

18 Ebd., S. 13.

Ende. Nach dem Kriegsende ist es unter der Zielsetzung einer demokratischen Erziehung wieder reaktiviert worden. Durchgesetzt hat es sich allerdings höchstens in Randzonen des Unterrichts, etwa beim Montagmorgen-Gesprächskreis in Grundschulen. Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch ist, trotz der vielen Kritik, bis heute eine Hauptform des Unterrichts.

Was lehrt uns die historische Reflexion? Stehen wir nun da und sind so klug als wie zuvor? D. h. ratlos angesichts des Phänomens, daß die gebräuchlichste Unterrichtsmethode zugleich die schärfste Kritik in der Didaktik provoziert? Die historische Rekonstruktion der Problematik macht bewußt, daß sokratisches Lehren mit einem aufklärerischen Anspruch an Bildung verknüpft ist, der sich gegen das bloße Dozieren und Abfragen von Wissen richtet. Da auch heute noch viele Schüler und Studierende Unterricht als bloße Stoffhuberei erfahren, ist das Anliegen der Aufklärer nicht erledigt. Auch wenn die Geschichte des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs zeigt, wie im emanzipativen Anspruch von Erziehung auch sein Gegenteil, die Unmündigerklärung des Heranwachsenden, enthalten ist, kann doch eine bloße Ablehnung der Methode dem Problem nicht gerecht werden. Es muß die Frage gestellt werden, wie denn der unerledigte Anspruch der Aufklärung erfüllt werden könne. An ihm ist auch die Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch zu messen. Diese Kritik ist, so wie sie heute geäußert wird, ihrerseits doppelgesichtig: sie zeigt, zu Recht, wie der Anspruch auf Selbsttätigkeit des Schülers nicht erfüllt wird, aber sie argumentiert auch immer wieder damit, daß die Methode den erwünschten Lerneffekt nicht bringe. Genau hier aber liegt das tieferliegende Problem versteckt. Den Aufklärern ging es nicht so sehr ums Lernen, sondern um Bildung, nämlich um die Entwicklung aller Kräfte des Heranwachsenden. Wenn Hilbert Meyer z. B. in seiner schon zitierten Kritik sagt, das gelenkte Unterrichtsgespräch sei ein „unökonomisches“ Handlungsmuster, dann muß man fragen, ob hier die Kritik nicht einem auf Effektivität ausgerichteten Lernbegriff Vorschub leistet, der dem aufklärerischen Bildungsbegriff widerspricht. Man muß schon aufpassen, daß nicht wieder, um ein Wort von Hartmut von Hentig zu gebrauchen, eine „Flucht aus dem Denken ins Wissen“ erfolgt. Wir erkennen heute, welche Verkümmierungen die einseitige Ausrichtung der Didaktik am Lernbegriff seit den 60er Jahren bewirkt hat. Deshalb ist ja in der Pädagogik heute wieder mehr von Bildung und weniger von Lernen die Rede. Die Ambivalenz oder Dialektik von Unterricht und Erziehung ist m. E. so fundamental, daß ein Entrinnen aus den Widersprüchen nicht einfach möglich ist. Die Flucht vor ihnen produziert sie nur auf anderer Ebene neu. Wir leben heute in einer Zeit, in der wir auf vielen Gebieten lernen, vor den Widersprüchen nicht zu fliehen, sondern mit ihnen verantwortungsvoll umzugehen. Nicht die Verdammung von Technik und auch nicht ihre Glorifizierung hilft uns weiter; wir wissen, daß der Anspruch der Technik, den Menschen zu befreien, immer wieder in Zerstörung und Unterdrückung umschlägt, aber wir wissen auch, daß wir das Rad der Geschichte nicht zurückdrehen können, daß wir gerade für die Rettung des Lebens vor den Technikfolgen die Technik brauchen. Die Gegenwart, in der wir leben und die später vielleicht als die Zeit des Abschieds von Ideologien charakterisiert werden wird, stellt uns die Aufgabe, die historisch gewordenen Widersprüche anzunehmen, aber nicht hinzunehmen, sondern in kritischem Bewußtsein an ihnen zu arbeiten. Das gilt auch für das Problem des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, dieses technischen Mittels zur Pädagogisierung des Menschen; eine bloße Ablehnung

bringt die Gefahr eines Rückfalls in Erziehungsformen, deren Überwindung gerade die Leistung des Verfahrens ist.

Was aber heißt dies für den praktischen Umgang mit dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch heute? Ich stelle die Konsequenzen, die ich ziehe, in vier Punkten vor.

1. Die Einsicht in die Ambivalenz des fragend-entwickelnden Verfahrens hält uns dazu an, wachsam darauf zu achten, daß die Fragen, die wir im Unterricht stellen, Spielräume des Denkens eröffnen und nicht verbauen. Es gibt in der Methodik eine Reihe von Vorschlägen, wie das erreicht werden kann. An die Stelle des kleinschrittigen Fragens etwa, das lange Zeit den Unterricht beherrscht hat, ist heute die Arbeit mit komplexeren und offeneren Fragen getreten. Die Fragen selbst werden oft durch Impulse ersetzt, durch Äußerungen in Aussageform, die zum Nachdenken herausfordern. Eine solche Tendenz ist übrigens an dem eingangs zitierten Unterrichtsbeispiel zum Heise-Gedicht zu beobachten; die Lehrerin bemüht sich, ein bloßes Frage-Antwort-Spiel zu vermeiden. Ihr Vorgehen zeigt aber auch, daß man sich vor Etikettenschwindel hüten muß: Manchmal sind die Impulse nichts anderes als verdeckte Fragen. Statt krampfhaft zu versuchen, alle Unterrichtsergebnisse fragend-entwickelnd zu gewinnen, wäre es besser, schülerzentrierte Phasen des freieren Gesprächs und der Diskussion mit konzentrierten Lehrerinformationen wechseln zu lassen. Auf diese Weise wäre für den Deutschunterricht die Möglichkeit gegeben, ein Stück literarischer Gesprächskultur zu verwirklichen, die nicht von den Fragen des Lehrers, sondern von den Lektüreerfahrungen der Schüler ausgeht.

2. Zur Ambivalenz des sokratischen Lehrens gehört es, daß der Schüler einerseits vom Lehrer durch Fragen geführt wird, daß aber andererseits die Vorstellung einer tendenziellen Gleichheit der Partner leitend ist. Die ganzen Erziehungsvorstellungen der Aufklärer waren davon geprägt, daß die Herrschaft der Herren über die Knechte aufgehoben werde, und das heißt: Jeder darf Mensch sein. Wenn nun ein Unterrichtsgespräch nicht Gängelei sein soll, dann darf die Gleichheit nicht nur ein Ziel sein, das irgendwann am Ende der Lernprozesse erfüllt sein soll, sondern muß im Unterrichtsgespräch selbst spürbar werden. Das ist dann möglich, wenn der Unterrichtende sich nicht nur als derjenige versteht, der über die Ergebnisse von Unterricht immer schon Bescheid weiß, sondern davon ausgeht, daß auch er selbst in Unterrichtssituationen immer wieder von den zu Unterrichtenden lernen kann. Das ist vor allem dann der Fall, wenn das Interesse des Unterrichtenden nicht nur auf den Stoff, sondern auch auf die Verarbeitungsweisen der Heranwachsenden gerichtet ist. Wir haben seit der Reformpädagogik gelernt, wie faszinierend die Art und Weise sein kann, in der Kinder und Jugendliche mit Sachverhalten umgehen. Wenn ich im Unterrichtsgespräch nicht nur darauf warte, daß sich die vorgeplanten Erkenntnisse einstellen, sondern auch neugierig bin auf die Wege, die die Lernenden einschlagen, und auf die neuen Seiten, die sie einem Gegenstand abgewinnen, dann können sich Kinder, Heranwachsende und Studierende ernstgenommen fühlen. Bei meinem Ausgangsbeispiel, der Unterrichtsstunde zum Gedicht von Heise, hätte ein genaueres Hinhören auf die Schüler den Unterricht zwar weniger reibungslos sein, aber um so interessanter und fruchtbarer werden lassen. Denn die ganze Ambivalenz des Begriffes „Paradies“ wäre Thema geworden, wenn die Lehrerin die Äußerung der Schülerin nicht einfach uminterpretiert hätte, sondern die mögliche doppelte Zuordnung des Begriffes zur „Wildnis“ einerseits und zum „Garten“ andererseits diskutiert hätte: Paradies als die ursprüngliche wilde Naturwelt und als Bild für eine befriedete und damit auch eingefriedete Welt, das wäre Stoff für einen Unterricht gewesen, der nicht nur auf ein

eindeutiges Tafelbild zielt, sondern ein gemeinsames Nachdenken über unser zivilisatorisches Selbstverständnis ermöglichte. Die stromlinienförmige Unterrichtsführung hat ihre Folgen auch im Inhaltlichen: Sie verdeckt die Widersprüchlichkeiten, in denen wir uns ständig bewegen und die ins Bewußtsein zu heben Aufgabe von Schule und Hochschule sein sollte.

3. Zu einer solchen Einstellung, wie sie mir vorschwebt, gehört auch, daß wir den zu Unterrichtenden gegenüber die Fragwürdigkeit von Unterrichtsmaßnahmen zugestehen. Eine skeptische Haltung trägt dazu bei, daß Unterrichten nicht zur herrschaftlichen Geste wird. Erziehung ist, in aufklärerischer Tradition, letztlich nur zu rechtfertigen im Hinblick darauf, daß sie überflüssig werden soll. Alle Rezepte, die wir fürs Lehren ausarbeiten, bringen die Gefahr mit sich, Unterricht zu einer nur noch raffinierteren Manipulationsmaschinerie auszugestalten, wenn nicht eine grundsätzliche Skepsis, die nicht aus Gleichgültigkeit, sondern pädagogischem Engagement erwächst, unser Handeln als Unterrichtende prägt. Das historische Wissen hilft uns, eine solche Haltung einzunehmen und auszuhalten.

4. Wichtig erscheint mir schließlich, daß die handlungsorientierten Methoden, die seit Beginn unseres Jahrhunderts immer wieder neu von der Didaktik vertreten werden, endlich einen angemessenen Stellenwert bekommen. Was das konkret heißen kann, zeige ich abschließend am Literaturunterricht. Die Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs hängt hier mit einer Konzeption von literarischer Bildung zusammen, die auf die Aufklärung zurückgeht. Die Aufklärer ersetzten die Bibellektüre durch moralische Geschichten, die die Heranwachsenden zu einer, in der Regel sittlichen, Einsicht führten. Diese Einsicht wurde, so wie wir das in Campes „Robinson“ gesehen haben, im Gespräch entwickelt. Im Grunde ist dies das Grundmuster des Literaturunterrichts bis heute geblieben, nur daß die moralisierenden Geschichten durch andere Texte abgelöst worden sind und im Unterricht an die Stelle der herauszuarbeitenden Lehre die Intention des Autors getreten ist: Herauszufinden, was der Autor hat sagen wollen, erscheint vielen Lehrern und Didaktikern als das Hauptziel von Literaturunterricht. Die Kritik an einem solchen Literaturunterricht in den letzten Jahren hat herausgearbeitet, daß die literarischen Texte in der schulischen Rezeption damit auf ein rein kognitives Substrat, eben auf eine abstrakt formulierbare Intention reduziert und die imaginativen und emotionalen Aspekte des Lesens wegargumentiert werden – die lebendige Literatur wird so unter dem sezierenden Messer der Analyse und Interpretation zu einem Leichnam. In der Literaturdidaktik sind deshalb in den letzten Jahren vermehrt die produktiven Formen des Umgangs mit Texten in den Mittelpunkt gestellt worden. Ein Literaturunterricht, so wie er uns heute vorschwebt, besteht nicht nur im Lesen und interpretierenden Reden über die Texte, sondern schließt auch ein Umschreiben, Weiterschreiben, Experimentieren mit Sprache und Texten ein, so daß durch das kreative Tun die Schüler zu Selbsttätigen werden. In diesen produktiven Verfahren ist ein Stück aufklärerischer Zielsetzung im dialektischen Sinne aufgehoben: Das bloße Rede- und Antwortspiel wird überwunden durch eigenes Tun, in diesem aber ist das Prinzip der Selbsttätigkeit, das den Aufklärern vorschwebte, enthalten. Zugleich ist es ein Tun, das immer wieder neue Fragehaltungen provoziert, denn experimentierender Umgang mit Texten weckt das Interesse, den Funktionen und Möglichkeiten von Sprache und Literatur nachzugehen. Die Vorstellung eines solchen Umgangs mit Literatur ist übrigens schon in der Aufklärung zu finden, in Campes „Robinson“ gibt es eine Stelle, wo die Kinder dem Robinson Briefe schreiben. Campe gibt dabei Briefe wieder, die tatsächlich Kinder geschrie-

ben haben.¹⁹ Hier bricht, freilich noch punktuell und ohne daß es eine begleitende pädagogische Theorie gegeben hätte, eine Möglichkeit des Umgangs mit Literatur auf, die erst in unserem Jahrhundert und insbesondere in den letzten Jahren zur Entfaltung gebracht worden ist. Für das Unterrichtsgespräch bieten die produktiven Aufgaben die Chance, daß die Schüler von denjenigen Fragen ausgehen, die sich ihnen selbst im Umgang mit den Texten gestellt haben. Wie ein solcher Wechsel zwischen produktiven, handlungsorientierten Phasen des Unterrichts und reflektierender Erörterung im einzelnen vonstatten gehen kann, ist m.E. eine Hauptfrage, mit der sich die gegenwärtige Literaturdidaktik zu beschäftigen hat.

Weitere Literatur

die über die in den Anmerkungen zitierten Quellen hinaus für die Erarbeitung des Aufsatzes wichtig gewesen ist.

Hans Aebli: Grundformen des Lehrens. Stuttgart ⁹1976.

Ortwin Beisbart: Ganzheitliche Bildung und muttersprachlicher Unterricht in der Geschichte der Höheren Schule. Frankfurt a. M. 1989.

Aron Ronald Bodenheimer: Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart 1984.

Johannes Flügge: Die alte Fragemethode. In: Neue Sammlung 5 (1965), H. 1, S. 23–37.

Horst Joachim Frank: Geschichte des Deutschunterrichts. München 1973.

Otto Haase: Über das Gespräch. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 4 (1953), S. 169–171.

Ernst Höller: Zur Theorie und Praxis des Schülergesprächs. Wien ²1951.

Otto Karstädt: Allgemein methodische Fragen. In: *ders.* (Hrsg.), Methodische Strömungen der Gegenwart. Langensalza ¹⁵1926, S. 1–23.

Lothar Klingberg: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1982.

Johannes Kretschmann: Natürlicher Unterricht. Hannover ²1948.

Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden I. Frankfurt a. M. ²1988.

Horst Rumpf: Die sokratische Prüfung. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), H. 4, S. 325–345.

Katharina Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Frankfurt a. M. 1988.

Hartmut Thiele: Lehren und Lernen im Gespräch. Bad Heilbrunn/Obb. 1981.

Petra Wieler: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern 1969.

¹⁹ *Campe*, Robinson, S. 108 ff.